

VU Research Portal

Daar zit muziek in!

Visee, A.; van Oers, B.

2012

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Visee, A., & van Oers, B. (2012). *Daar zit muziek in!* Afdeling Onderwijswetenschappen en Theoretische Pedagogiek, VU Amsterdam.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Daar zit muziek in!

Een onderzoek naar de effecten van de interactie tussen muziekdocenten en leerkrachten tijdens het geven van muziekles in de onderbouw van de basisschool.

Anouk Visee & Bert van Oers

Een samenwerking tussen de Muziekschool Amsterdam, FluXus, het Utrechts Centrum voor de Kunsten en de Vrije Universiteit van Amsterdam.

Deel I

Amsterdam, augustus 2012



Inhoud

| | |
|------------------------|----|
| Samenvatting..... | 2 |
| Inleiding | 3 |
| Methode..... | 4 |
| Analyses | 5 |
| Resultaten..... | 6 |
| Discussie | 13 |
| Onderzoek Deel II..... | 14 |
| Literatuur | 16 |

Samenvatting

Deze multiële case studie is opgezet met de intentie te achterhalen hoe verschillende muzikeducatieve projecten precies in elkaar zitten en hoe de interactie verloopt tussen de groepsleerkracht en de muziekdocent tijdens het geven van muziekles. De projecten zijn alle mede gefinancierd door het Fonds voor Cultuur Participatie en bevinden zich in de pilot-fase. In totaal deden er vijf muziekdocenten en acht leerkrachten mee aan het onderzoek, verspreid over verschillende basisscholen in de steden Zaandam, Utrecht en Amsterdam. Middels interviews, observaties, leerverslagen en stimulated recall interview zijn data verzameld over onder andere de gang van zaken in de les met betrekking tot de interactie en achtergrondvariabelen zoals motivatie om te leren en visie op muziekonderwijs. Via patroonanalyse zijn er twee patronen gevonden, het eerste patroon liet zien dat motivatie en oriëntatie van zowel de leerkracht als de muziekdocent, de belangrijkste factoren lijken die de mate en de inhoud van interactie tussen beide bepalen. Het tweede patroon beschrijft dat per project er zowel verschillen als overeenkomsten zijn, als het gaat om de wederzijdse informatie-uitwisseling tussen leerkracht en muziekdocent. Toch zouden muziekdocenten en leerkrachten meer tijd willen hebben om met elkaar de dagelijkse gang van zaken in de klas te bespreken. Naar aanleiding van de bevindingen uit het eerste onderdeel, werd het tweede deel van het onderzoek opgezet. Dit is een meer constructief-evaluatief onderzoek waarbij de muziekdocent en leerkracht intensiever gaan samenwerken en de muziekles een plek wordt waar niet alleen de leerlingen maar ook de leerkracht gaat leren.

Inleiding

Het onderzoeksproject richt zich op de bestudering van de mogelijkheden om basisschoolleerkrachten en muziekdocenten van elkaar te laten leren ten behoeve van een verdere professionalisering van beide deelnemers in het geven van muziekles aan basisschoolleerlingen op een (muziek-)pedagogisch verantwoorde wijze. Aan het project ligt de volgende vraagstelling ten grondslag:

Hoe verloopt de interactie tussen de muziek-vakdocent en de groepsleerkracht met het oog op de verbetering van de muzieklessen aan basisschoolleerlingen en welke condities zijn van invloed op die interacties?

Dit verslag beschrijft de bevindingen van het eerste deelonderzoek dat heeft plaatsgevonden van februari tot juli 2012.

De theoretische veronderstelling die aan het project ten grondslag ligt is dat leren door observatie van een expert mogelijk is, indien dit leren een doelgericht en actief karakter heeft. Met andere woorden: de leerkracht die van de muziekdocent wil leren, moet een actieve rol vervullen in de muzieklessen en informatie krijgen over de punten waarop hij of zij het best kan letten, of waarmee hij of zij aan de slag kan gaan. In het hier gerapporteerde eerste deel van het onderzoek willen we onderzoeken of en hoe de optimale condities daarvoor (zowel in de deelnemende personen als in de omstandigheden) aanwezig zijn, om zulke leerprocessen bij de deelnemers tot stand te brengen.

Gezien de beperkte omvang van het onderzoek hebben we besloten om hier vooral het accent te leggen op de basisschoolleerkracht en diens professionalisering tot een leerkracht die leerlingen ook in muzikale ontwikkeling moet kunnen stimuleren. Zonder het belang van een verdere onderwijspedagogische professionalisering van de muziekdocent te onderschatten denken wij dat het duurzame rendement voor scholen het best gewaarborgd is, wanneer we de nadruk in eerste instantie leggen op de vergroting van de mogelijkheden van basisschoolleerkracht om kwalitatief goed muziekonderwijs te geven.

Hierna bespreken we eerst de methode die we hebben gebruikt om de benodigde data te verzamelen, daarna gaan we in op de analyses en resultaten en bespreken de conclusies. Een eerste ruwe opzet van het tweede deel van het onderzoek volgt tot slot.

Methode

Participanten en opzet

Het onderzoek betrof een multiële casestudie naar samenwerking tussen leerkracht en muziekdocent tijdens het geven van muziekles met Zing Zo!, Muziek maakt School! of de MuziekRoute (voortaan ZZ, MmS en MR). Om te beginnen zijn alle projectleiders van de muziekeducatieprojecten geïnterviewd aan de hand van een semi gestructureerde vragenlijst. Dit is een vragenlijst zonder vaste antwoordmogelijkheden. De interviewer stelt een aantal vooraf bedachte open vragen waardoor 'ja' en 'nee' antwoorden zeldzaam zijn maar de respondent juist zijn motivatie en gedachten weergeeft. Gedurende het interview ontstaan er nieuwe vragen door de inhoud van het gesprek en kan de variëteit in antwoorden tussen respondenten groot zijn waardoor de informatie die uit de interviews naar voren komt specifiek wordt (Hoyle, Haris & Judd, 2002).

De projecten hebben muziekdocenten aangedragen die mee wilden werken aan het onderzoek en leerkrachten geworven. Zoals heel vaak met kwalitatief onderzoek, moesten er concessies gedaan worden m.b.t. het samenstellen van de groep deelnemers. Gezien de relatief geringe kennis van de bestudeerde processen in een levensechte, complexe situatie zijn case-studies echter de aangewezen methode (Yin, 1989). Met een dergelijke aanpak kunnen we het proces van interactie tussen leerkracht en muziekdocent in hun dagelijkse praktijk proberen te begrijpen. Wanneer we onderzoek doen opvatten als een leerproces, is een case study heel geschikt voor het proberen te begrijpen van menselijk gedrag (Flyvbjerg 2006, p. 236). Dit doordat de onderzoeker zichzelf binnen de context plaatst die onderzocht wordt en zo het gedrag vanuit de context kan proberen te begrijpen en verklaren. Dat de respondenten niet at random gekozen zijn maar om praktische redenen door de projecten zijn aangedragen zijn wil niet betekenen dat de geldigheid van het onderzoek daardoor in het geding is. Het gaat hier in strikte zin namelijk niet om experimenteel onderzoek waarin onder gecontroleerde omstandigheden specifieke variabelen gemanipuleerd worden. Op dit moment is een dergelijke onderzoeksopzet (nog) niet zinvol op een ecologisch valide wijze uit te voeren.

In totaal hebben er 8 leerkrachten en 6 muziekdocenten meegedaan aan het eerste deel van het onderzoek. Verschillend van leeftijd en aantal jaren ervaring met lesgeven. Per muziekeducatieproject waren de leerkrachten verdeeld over twee basisscholen: in Zaandam en Utrecht waren dat scholen gelegen in prachtwijken, in Amsterdam was dat een Montessorischool in de Jordaan en een SBO in Amsterdam Noord. In totaal deden er 4

mannen en 10 vrouwen mee waarvan een deel recentelijk van de PABO kwam, een deel al een tijdje les gaf en een deel meer dan 10 jaar voor de klas stond.

De leerkrachten en muziekdocenten zijn tevens geïnterviewd aan de hand van een semi-gestructureerde vragenlijst met onder andere vragen over de motivatie om te professionaliseren op het gebied van muziekles, interesse in muziek, ervaringen met het project en de samenwerking. Vervolgens zijn van elk duo muziekdocent-leerkracht, drie muzieklessen geobserveerd aan de hand van een observatieschema. Tijdens de observaties werd vooral gelet op de interactie tussen de leerkracht en muziekdocent; hoe vaak was er sprake van interactie en wat werd er besproken tussen beiden. Ook was er oog voor de rol die de leerkracht aannam tijdens de les, en de context zoals de grootte van de klas, de opstelling tijdens de muziekles of de inhoud van de les. Na elke les hebben de leerkrachten en muziekdocenten in leerverslagen beschreven of ze van de les iets hadden geleerd en zo ja, wat dat was.

Na de observaties zijn drie duo's leerkracht-muziekdocent geïnterviewd aan de hand van filmbeelden die in de derde observaties gemaakt waren. Leerkracht en muziekdocent werden gevraagd naar de motivatie en gedachten die achter bepaalde gedragingen ten grondslag lagen. Een paar voorbeelden: "Ik zie op de video dat je hier een leerling aanspreekt op zijn gedrag, heb je met de muziekdocent afgesproken dat je dit doet of is dat een spontane actie?" of "Je krijgt hier een opdracht van de muziekdocent, wist je wat er van je verwacht werd?"

Analyses

Coderen, casereports en patroonanalyse

De interviews, leerverslagen en observaties zijn aan de hand van zelfgemaakte codelijsten gedoceerd. Ongeveer 20% van alle documenten is random gekozen en vervolgens door een tweede beoordelaar gecodeerd aan de hand van dezelfde codelijsten. Voor de interviews gold een overeenkomst van 86 % en 85 %, voor de leerverslagen opvallend genoeg ook 85% en zelfs 100% na toelichting van de codes die door de eerste beoordelaar waren gegeven. Het verschil tussen de codes die de eerste beoordelaar toekende en de codes die de tweede toekende was dus klein (ongeveer 15%) wat betekende dat het coderen systematisch gebeurde en daardoor betrouwbaar was. De data die de methode opleverde mogen we dus als betrouwbaar beschouwen en gebruiken om verder te analyseren. Vervolgens werd voor iedere leerkracht en muziekdocent een casereport opgesteld waarin alle toegekende codes

en bijzonderheden per onderdeel genoteerd werden. Opvallendheden tijdens de les, eerste bevindingen tijdens de observaties etc. Deze casereports werden zorgvuldig bestudeerd en uiteindelijk met elkaar vergeleken om tot patroonanalyse te komen.

Met kwalitatief onderzoek merkt de onderzoeker tijdens het uitvoeren van het onderzoek vaak al bijzonderheden op. Deze bijzonderheden zijn bijgehouden in een logboek dat later is gebruikt bij de analyses. Tijdens het uitvoeren van dit deel van het onderzoek werd bijvoorbeeld al snel duidelijk dat de mate van interactie tussen de leerkracht en de muziekdocent heel duidelijk per project verschilde. Tijdens de patroonanalyse, met behulp van het kwalitatieve data-analyse programma Atlas.ti, werd gekeken of een opvallend gegeven eventueel te verklaren was; misschien waren de leerkrachten uit een bepaald project heel gemotiveerd om van de muziekdocent te leren of waren het net de kleinere klassen waarin de muziekdocent en leerkracht samenwerkten. In het proces van patroonanalyse worden geen causale verbanden ontdekt maar mogelijke verklaringen gegeven die verder onderzoek vereisen. Een patroon identificeert, verklaart of beschrijft de onderliggende verhoudingen van een terugkerend verschijnsel (Miles & Huberman, 1994 p.69). Deze patronen beschrijven samenhang tussen relevante variabelen en condities waarmee toekomstige implementatie van projecten efficiënter gestuurd kan worden.

Resultaten

In de door ons verzamelde en geïnterpreteerde data hebben we, zoals aangegeven, gezocht naar relevante patronen die mogelijk iets kunnen zeggen over de condities (persoonlijke en situatieve) waaronder professionalisering van leerkrachten kan plaats vinden. De volgende twee sprongen daarbij in het oog.

Waarom? Dat is zo afgesproken!

Patroon 1. Motivatie en oriëntatie van zowel de leerkracht als de muziekdocent, lijken de belangrijkste factoren die de mate en de inhoud van interactie tussen beide bepalen.

Tijdens het observeren van de muzieklessen werd al snel duidelijk dat per project de mate van interactie tussen leerkracht en muziekdocent verschilde. Bij de leerkrachten en muziekdocenten die met ZZ werkten, zagen we in de les meer en andere interactie dan

tussen leerkrachten en muziekdocenten die met MmS of MR lesgeven. In sommige lessen van de MR of MmS was er soms helemaal geen sprake van interactie. Wanneer er wel interactie was, kwam het initiatief wisselend van de muziekdocent en de leerkracht. Meestal werden er dan praktische zaken besproken: *“waar is de CD speler?”* of *“Even kijken jij hebt daar mijn blaadje wat heb ik daarop geschreven?”*. In de lessen van MmS kreeg de leerkracht zo nu en dan aanwijzingen met betrekking tot het spelen van een instrument. Leerkracht E: *“Waar beginnen we?”*, muziekdocent D: *“Op de D snaar, dus helemaal onderaan.”* In de lessen van de ZZ muziekdocenten werd er meer gesproken over de inhoud van de muziekles en het geven van muziekles. Tijdens een les vroeg de muziekdocent aan de juf of zij voor dirigent wilde spelen om zo groepjes leerlingen aan te sturen. De groepjes moesten om de beurt op een klankstaaf slaan zodat er akkoorden ontstonden die in de muziek pasten. Omdat de juf in de les al had geoefend met de klankstaven, wist ze wat de bedoeling was, ze wist alleen nog niet precies welke klankstaven ze moest gebruiken en speelde muziekdocent op in:

Muziekdocent A: *“Groep 1 is C en E en die ander is G en E.”*

Leerkracht B: *“C en E en G en E.”*

Muziekdocent A: *“[...] Ja en de akkoorden staan ook uitgeschreven in het boek”*

Leerkracht B: *“Maar die paddenstoelen weet ik nog wel”*

Muziekdocent A: *“Ja hoor.”*

De muziekdocent legt in bovenstaand gesprek de leerkracht heel kort uit welke klankstaven zij hadden gebruikt in de les en was bewust bezig met het delen van informatie die de leerkracht in haar muziekles kon gebruiken.

Uit de interviews kwam naar voren dat, ongeacht de methode waarmee ze werkten, bijna alle muziekdocenten het belangrijk vonden dat behalve de leerlingen ook de leerkrachten iets van de muziekles zouden leren. Van de zes muziekdocenten zeiden twee muziekdocenten dat ze ook één of meerdere specifieke doelen in de les voor de leerkracht hadden en zeiden ze rekening te houden met de aanwezigheid van de leerkracht in de les. Deze twee docenten waren muziekdocenten die met ZZ werkten. Ook de leerkrachten A, B en C, die samenwerken met deze muziekdocenten zeiden overtuigd te zijn van het feit dat zij in de muziekles van de muziekdocent leerden, dat de muziekdocent ook daadwerkelijk rekening hield met hun aanwezigheid en dat ze gemotiveerd waren beter muziekles te leren geven.

Leerkracht B: *“Ondertussen probeer ik te kijken wat ik ga onthouden en met andere liedjes ga doen, je bent nooit uitgeleerd ten slotte. Je verval ook gauw weer in de zelfde dingen dus des te leuker als er iemand is die je inspireert om weer andere dingen te gaan doen. Met name hoe hij dat in die les ook brengt en doet, ja dat helpt.”* (Meer voorbeelden in het definitieve onderzoeksrapport).

Wat uit de interviews heel duidelijk werd is dat de leerkrachten tijdens de les gefocust waren op de muziekdocent en proberen te achterhalen welke elementen uit de les ze kunnen gebruiken voor hun eigen muzieklessen. In observaties werd dit idee meer kracht bijgezet doordat we zagen dat leerkrachten vaak vragen stelden aan de muziekdocent, vragen die betrekking hadden op het geven van muziekles. In het tweede deel van het onderzoek gaan we kijken of we nog specifiekere achterhalen hoe de oriëntatie van de leerkracht en muziekdocent de interactie precies beïnvloedt.

De leerkrachten die het meest gemotiveerd waren om te leren in de muziekles, lieten tijdens de observaties zien dat ze in de les ook daadwerkelijk iets probeerden te leren. Bijvoorbeeld door met de leerlingen mee te doen en ondertussen vragen te stellen aan de muziekdocent in de les, volgend op het uitvoeren van opdrachten. Bij één leerkracht zagen we echter iets opvallends gebeuren in de les: de leerkracht was erg gemotiveerd om in de les van de muziekdocent te leren, maar hield zich tijdens de les in eerste instantie heel afzijdig. Ook was er nauwelijks sprake van interactie tussen haar en de muziekdocent, ze was het grootste deel van de lessen aantekeningen aan het maken en aan het observeren net buiten de kring. Later werd duidelijk dat ze met het maken van aantekeningen probeerde vast te leggen hoe de muziekdocenten hun muzieklessen gaven, om vervolgens in haar eigen lessen gebruik te maken van nieuw opgedane inzichten. Ook had het maken van aantekeningen een praktisch punt want zo stelt de leerkracht: *“In het begin had ik de liedtekst nog niet dus toen zat ik altijd de teksten op te schrijven”*. Toch rees de vraag waarom de leerkracht van de drie keer dat ze geobserveerd werd in de les maar eenmaal een stukje van de les actief meedeed met de leerlingen en waarom er zo weinig interactie plaatsvond tussen haar en de muziekdocenten. In een later interview gaf de leerkracht aan dat ze wel graag mee wilde doen in de les, maar dat in een gezamenlijk overleg de projectleiding had gevraagd of de leerkrachten zich afzijdig wilden houden in de les. Later bleek dit verzoek eigenlijk niet voor deze leerkracht te gelden. De leerkracht is na deze

vergadering zich wat afzijdig gaan houden en is aantekeningen gaan maken voor zichzelf. Ze zingt dan nog wel mee, want, zei ze: *“dan kan ik het veel sneller onthouden.”*

Concluderend kunnen we zeggen dat de interactie tussen leerkracht en muziekdocent in de muziekles met als doel de professionalisering van de leerkracht plaatsvindt, wanneer aan een aantal voorwaarden wordt voldaan, zoals de motivatie van de leerkracht om te leren van de muziekdocent en de daaruit volgende gerichte oriëntatie op leren tijdens de muziekles. Inherent aan goede samenwerking is misschien ook de voorwaarde dat de leerkracht en de muziekdocent het goed met elkaar kunnen vinden zodat ergernissen of miscommunicatie de samenwerking niet in de weg staan maar dit is iets dat nader onderzocht dient te worden.

“Soms is het denk wel fijn om op een rustig moment dingen te overleggen”

Patroon 2. Per project zijn er zowel verschillen als overeenkomsten als het gaat om de wederzijdse informatie-uitwisseling tussen leerkracht en muziekdocent. Toch zouden muziekdocenten en leerkrachten meer tijd willen hebben om met elkaar de dagelijkse gang van zaken in de klas te bespreken.

Tijdens de observaties viel op dat wanneer de leerkracht meedeelde in de les van de muziekdocent, veel acties die hij of zij ondernam, spontane acties waren waarbij geen interactie tussen de leerkracht en de muziekdocent plaatsvond. Bijvoorbeeld als een leerling een compliment kreeg, als een leerling werd aangesproken op zijn gedrag, of tijdens het klaarzetten van de leerlingen in de kring. Het samenwerken verliep dan min of meer vanzelfsprekend, ieder voerde zijn eigen taken uit zonder daarover te communiceren.

Op de scholen lijkt er weinig tijd om voor of na de les overleg in te plannen tussen de leerkracht en de muziekdocent. De muziekdocenten werken met een rooster waarbij ze zich van school naar school of klas naar klas haasten om op tijd de volgende muziekles te geven. De leerkrachten moeten na de muziekles nu eenmaal weer verder met hun klas. Leerkrachten en muziekdocenten die elkaar niet zoveel spreken, zouden liever wat vaker met elkaar overleggen. Uit de interviews werd duidelijk dat met die extra tijd de muziekdocent en leerkracht in de meeste gevallen wat meer pedagogische en praktische zaken zouden bespreken: hoe om te gaan met de kinderen uit de klas die wat uitdagender gedrag vertonen, wat zijn nou eigenlijk de regels over het bezoeken van de wc, enzovoorts.

Hoewel een aantal fenomenen zich manifesteren binnen alle deelnemende projecten, zijn er tussen de projecten ook grote verschillen als het gaat om de wederzijdse informatie-uitwisseling tussen de groepsleerkracht en muziekdocent. Die verschillen gelden zowel voor de informatie-uitwisseling tijdens de muziekles, als voor en na de muziekles.

MuziekRoute

Per school heeft de MR één contactpersoon aangesteld voor de praktische zaken. Van oktober tot maart is er een evaluatiebijeenkomst met de leerkrachten en muziekdocenten geweest. Projectleider Gwen Buijs en artistiek leider Hanno Thomassen zijn tegen een praktisch punt aangelopen als het gaat om het plannen van structureel overleg tussen muziekdocenten en leerkrachten: *“Meestal overleggen de leerkracht en de muziekdocent over de gebruikelijke structuur in de klas maar het plannen van overleg blijkt in de praktijk lastig omdat de agenda’s van muziekdocenten en leerkrachten niet op elkaar aansluiten.”* Ook de leerkrachten en muziekdocenten die met de MR werken ondervinden dit probleem:

“Nou het overleg is vrij minimaal en dat komt eigenlijk omdat ik met de lessen bezig ben op het moment dat ze komen en eigenlijk daarna gelijk weer door moet wanneer ze vertrekken, dus er is weinig overleg. Soms is het denk wel fijn om op een rustig moment dingen te overleggen. We hebben een paar keer kort overleg gehad maar dat was meer over hoe om te gaan met bepaalde kinderen maar ja dat is niet altijd even handig om gelijk na een les te doen terwijl je eigenlijk dan zelf weer verder gaat het is ook niet handig om dat te doen als ze buiten staan en er allemaal kinderen omheen staan.” (Leerkracht G).

Muziekdocent E ziet minder problemen in het plannen van overleg maar benadrukte wel het belang van overlegmomenten: *“Wij hebben vooraf contact tijdens onze pauzes over de afgelopen week, hoe het ging of wat we nu gaan doen. Ik vraag dan ‘wat doe jij om de aandacht te krijgen’ en dan vind ik het handig om dat ook te doen, om dezelfde lijn aan te houden want dat is lekker herkenbaar voor de kinderen.”*

Zing Zo!

Projectleider Hans van de Veerdonk vertelde in een eerste interview hoe zijn project met betrekking tot overleg tussen leerkracht en muziekdocent georganiseerd is: *“De muziekdocent en de leerkracht komen aan het begin van een nieuw thema (elke 6 weken) bij elkaar. Ze bespreken dan hoe het vorige thema is verlopen en wat er van de leerkracht verwacht wordt in de komende weken tijdens een nieuw thema.”* Dit overleg duurt dan

ongeveer 15 minuten. In dat overleg wordt de leerkrachten ook gevraagd een evaluatieformulier in te vullen, wat niet altijd gebeurt. Naast dit overleg blijkt het lastig om leerkracht en muziekdocent bij elkaar te krijgen, zo stelt Leerkracht C: *“Nee we hebben ook eigenlijk tot nu toe geen tijd gehad voor uitgebreider overleg want hij komt aan en net na de les gaat hij weg.”* In het SRI vertelde dezelfde leerkracht over de meerwaarde van uitgebreider overleg:

“Vooral voor deze afspraken maar ook dat er op een gegeven moment meer muzikale elementen in gaan komen. Ik kom in de handleiding dingen tegen die jij (de muziekdocent) niet gedaan hebt waarvan ik dan denk: ‘ik weet niet wat ik moet doen,’ de handleiding is voor mij niet duidelijk genoeg.”

Een andere leerkracht die met ZZ werkt laat zich niet heel duidelijk uit over haar wensen m.b.t. overleg maar geeft aan dat wanneer ze dat nodig vindt, ze tijdens of na de les de muziekdocent om uitleg vraagt:

“Ik vraag wel eens bepaalde liedjes of hij de grepen wil laten zien dat ik weet hoe ik dat ook op de gitaar kan doen. Verder eigenlijk niet, verder heb ik zoiets van: ‘ik ga datgene wat hij gedaan heeft oefenen met de kinderen.’ Dat vragen is meestal daarna, soms tijdens de les geeft hij nog aan: dit is belangrijk, om daar extra nadruk op te leggen.”

Vergeleken met leerkracht A, die ook les krijgt van dezelfde muziekdocent, zagen we dat de muziekdocent leerkracht B in de les meer aanwijzingen gaf over het geven muziekles of het bespelen van een instrument. Wellicht heeft leerkracht B voldoende aan de instructie van de muziekdocent tijdens de les, de 6 wekelijkse themabijeenkomsten en het instructieboekje. Een andere verklaring voor haar verminderde behoefte aan overleg zou hem kunnen zitten in het feit dat deze leerkracht, i.t.t. leerkracht A, zichzelf een ruime voldoende geeft voor haar eigen muzieklessen en muziekles geven echt als haar talent beschouwt. Wellicht heeft ze daardoor minder behoefte aan extra overleg dan haar collega. Dit is voorlopig nog slechts een veronderstelling die nader bekeken zou moeten worden.

Muziek maakt School!

Bij het opzetten van de pilot in september 2010, waren er nog geen structurele overlegmomenten ingepland tussen de muziekdocenten en leerkrachten. Getru Smit-Pasveer, projectleider van MsM: *“Per school is er één vakdocent of muzikant aangesteld die de spreekbuis is voor de leerkrachten en problemen op de werkvloer kan oplossen.”* Die problemen zijn meer praktisch van aard en gaan bijvoorbeeld over het groot aantal instrumenten en de beperkte ruimte op school om ze te plaatsen. Na het interview in februari 2012 is er wat veranderd op het gebied van structureel overleg. De projectleiding heeft besloten de muziekdocenten en leerkrachten een aantal keer per jaar samen te laten komen voor een gesprekje. In een later interview met een van de muziekdocenten van MsM komt het enthousiasme over dit nieuw ingevoerde overleg naar voren:

“Ja we hebben nu ook weer een werkoverlegje gehad, dat hadden we veel eerder moeten hebben dat was heel zinnig [...] dat is dan ook heel nuttig want dan merk je aan de ene kant vinden ze het allemaal heel erg leuk wat je doet maar de betrokkenheid viel mij eigenlijk erg tegen. [...] Ze hadden ook voor ons weer nuttige dingen want wij kennen inderdaad die kinderen niet heel erg goed [...]. Het is wel handig als je dan iets meer van te voren weet of zo.” (Muziekdocent C).

Ook een van de leerkrachten die met MsM werkt merkte op dat er wat veranderd was binnen het project en was te spreken over de aanpassingen:

*“Ja, ja maar we hebben twee weken geleden bij het ruilmoment ook een vergadering gehad met de muziekdocenten en groepsleerkrachten en hebben we gezegd: ‘nou zo gaat het nu, hoe zie jij het?’. Daar is ook wat advies vandaan gekomen, niet naar *eigen muziekdocent* specifiek maar gewoon in het geheel [...]. Wij leerkrachten werken de hele week met die kinderen dus het is veel makkelijker om dat stukje pedagogiek te gebruiken en dat kunnen we bij hun dan weer neerleggen van: ‘zo zou ik het doen [...].’”* (Leerkracht F).

Niet alleen uit wat de leerkrachten en muziekdocenten zeiden tijdens de gezamenlijke interviews werd duidelijk dat er meer behoefte was aan onderling overleg. Ook tijdens de interviews maakten leerkrachten en muziekdocenten tussen de vragen door gebruik van de tijd die ze samen hadden om te overleggen wat ze goed, of minder goed vonden gaan in de les. Momenten van oriëntering kunnen dus vooraf, tijdens en na de les geschieden. Voor het tweede deel van het onderzoek betekent dit, dat we meer overlegmomenten in gaan

plannen en gaan kijken wat dat met de interactie en vooral wat het met de leerwinsten van de leerkrachten doet.

Discussie

Leerverslagen als betrouwbaar meetinstrument?

Aanvankelijk werd tijdens de observaties opgemerkt dat sommige leerkrachten het grootste deel van de les met de orde bezig waren en daardoor wellicht minder ruimte hadden om zelf iets van de les te leren. Na het bekijken van een aantal videobeelden waarin de momenten werden geturfd waarop de leerkracht of muziekdocent actief bezig was met het handhaven van de orde, zagen we echter weinig opvallends. Zowel de leerkrachten van Zing Zo! als de leerkrachten van andere projecten waren ongeveer evenveel tijd kwijt aan het handhaven van orde. Als de leerkracht zich wat meer afzijdig hield en de muziekdocent wat meer de orde hield, konden we in de data geen patronen vinden die lieten zien dat de leerkracht dan ook meer leerde in de les.

Oorspronkelijk wilden we in dit deel van het onderzoek ook proberen te achterhalen hoe de verschillende vormen en de mate van interactie de leerprestaties eventueel zouden beïnvloeden. De leerverslagen, waarmee we de leerwinsten hebben gemeten, werden echter een aantal dagen en soms pas weken na de desbetreffende muziekles ingeleverd door de leerkrachten en muziekdocenten. Het was de bedoeling dat de leerverslagen dezelfde dag ingeleverd zouden worden, zodat eventuele leermomenten uit de les niet vergeten zouden worden bij het verstrijken van de tijd. Daarom is te betwisten hoe betrouwbaar deze leerverslagen zijn geweest om leerwinst te meten. In het tweede deel van het onderzoek hebben ervoor gekozen de leerverslagen onderdeel te maken van het overleg tussen leerkracht en muziekdocent. Om te overleggen moet de leerkracht gebruikmaken van het leerverslag, dat ook meer toegespitst zal zijn op de leerdoelen en daardoor wellicht minder 'droog' wordt om in te vullen. Wanneer we de leerverslagen van leerkrachten en muziekdocenten toch met elkaar vergeleken, zagen we dat leerkrachten meer leerden *wanneer ze actief meededen in de les*. We betwistten echter net de betrouwbaarheid en validiteit van die leerverslagen, dus kunnen we niet veel waarde hechten aan die vondst. Toch zou het logisch te verklaren zijn dat iemand die niet meedoet in de les minder leert dan iemand die wel meedoet. In het tweede deel van het onderzoek hebben we er dan ook voor gekozen de leerkracht actief mee te laten doen in de muziekles.

Onderzoek Deel II

Van beschrijvend naar constructief-evaluatief onderzoek

In het tweede deel van het onderzoek doen van elk muziekeducatieproject zowel een leerkracht als een muziekdocent mee. Dit betekent dat er in totaal drie leerkrachten en drie muziekdocenten deelnemen. We kiezen ervoor minder casussen te nemen dan in het eerste deel van het onderzoek, zodat we meer tijd hebben om dieper op bepaalde casussen in te gaan. In de praktijk betekent dit extra tijd voor observaties en het bijwonen van gesprekken tussen muziekdocenten en leerkrachten.

Net als in het eerste deel van het onderzoek worden de leerkrachten en muziekdocenten geïnterviewd met bijbehorende semi-structurele vragenlijst voor het verkrijgen van de nodige achtergrondinformatie. Vervolgens wordt het tweede deel van het onderzoek anders opgezet dan het eerste deel, in de zin dat we de praktijk meer gaan sturen. Het onderzoek krijgt daardoor meer de vorm van een evaluatief onderzoek dan een beschrijvend onderzoek (Hoyle, Harris & Judd, 2002). In het eerste deel van het onderzoek zagen we dat vooral de oriëntatie van het project op professionalisering van de leerkracht en de daaruit volgende inrichting van het project een rol leek te spelen bij de mate van interactie tussen de leerkracht en muziekdocent. Daarom willen we nu alle muzieklessen die we volgen, ongeacht het project, zo inrichten dat ze op een zelfde manier ruimte bieden voor de professionalisering van de leerkracht. In de praktijk zal de muziekdocent de leerkracht opdrachten geven in de les en gaat de leerkracht zich in de muziekles meer richten op zijn eigen leerproces. Dit zal vooral voor de leerkrachten en muziekdocenten van MR en MmS een hele omschakeling worden, we hebben daarom een instructiemoment voor de muziekdocenten ingepland aan het begin van het onderzoek en bieden leerkrachten bepaalde tools aan die ze kunnen gebruiken bij het formuleren van leerdoelen, het schrijven van leerverslagen en het observeren van de muziekdocent.

Na de instructie komen de muziekdocent en leerkracht bij elkaar voor een eerste overleg waarin besproken wordt wat de bedoeling is de komende muzieklessen. In dit gesprek is er ruimte voor het uitspreken van wederzijdse verwachtingen maar ligt ook de taak bij de muziekdocent om de leerkracht te informeren over de nieuwe rol die de leerkracht toebedeeld krijgt tijdens de muziekles, de gedachten daarachter en de voorwaarden waaraan voldaan moet worden. Een van de voorwaarden is dat de leerkracht zich in een aantal muzieklessen alleen met de orde bezighoudt wanneer de muziekdocent daarom vraagt of wanneer de muziekdocent instemt met inmenging. Het idee hierachter is

dat de aandacht van de leerkracht wat meer naar de muziekdocent gaat in plaats van naar de leerlingen. Na elke les mailt de leerkracht de muziekdocent en onderzoeker met behulp van een nader uit te werken format. Via het format beantwoordt de leerkracht vragen over de leerdoelen en presenteert hij wensen voor de volgende les. De muziekdocent geeft vervolgens binnen twee dagen feedback. De feedback is belangrijk om de leerkracht meer inzicht te geven in zijn eigen leerproces, hem te motiveren en om te voorkomen dat de leerkracht foutieve kennis opdoet (Pintrich & Schunk, 2002). Niet alleen zorgt het mailen voor een tweede moment van reflectie bij de leerkracht maar ook krijgen de onderzoeker en de muziekdocent nog meer inzicht in het leerproces van de leerkracht. De leerkracht neemt een actieve rol aan binnen zijn eigen ontwikkelingsproces, een vorm van actief leren die voor de professionaliseringsinterventies voor leerkrachten effectief is gebleken (Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010 p 23). Ook het authentieke leren wordt een belangrijk aspect in het tweede deel van het onderzoek. Bij deze vorm van leren sluit het leren aan bij de behoefte van de leerkracht binnen een situatie die echt te maken heeft met de dagelijkse praktijk (Volman, 2006). Langzaamaan breidt de leerkracht zijn vaardigheden en kennis uit op het gebied van de muziekles door middel van opdrachten die hij in de les van de muziekdocent krijgt.

Literatuur

- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245.
- Hoyle, R. H., Harris, M. J., & Judd, C.M. (2002). *Research Methods in Social Relations*. USA: Thomson Wadsworth.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. REVIEW. ICLON, Universiteit Leiden
[http://www.nwo.nl/files.nsf/pages/NWOP_8EZBU5/\\$file/Review_professionele_ontw_leraren.PDF](http://www.nwo.nl/files.nsf/pages/NWOP_8EZBU5/$file/Review_professionele_ontw_leraren.PDF)
- Volman, M.M.L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst: De rol van docenten in leergemeenschappen*. (Oratie). Amsterdam: Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit van Amsterdam.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.